

Hirblinger, Heiner

## **Pädagogische Wahrnehmung und sprachliches Handeln**

*Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989) 1, S. 5-22*



Quellenangabe/ Reference:

Hirblinger, Heiner: Pädagogische Wahrnehmung und sprachliches Handeln - In: Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989) 1, S. 5-22 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-145040 - DOI: 10.25656/01:14504

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145040>

<https://doi.org/10.25656/01:14504>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 35 – Heft 1 – Januar 1989

## I. Thema: Sozialpsychologie der Schule

- |                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| ACHIM LESCHINSKY                      | Zur Einführung in den Themenschwerpunkt „Sozialpsychologie der Schule“ 1   |
| HEINER HIRBLINGER                     | Pädagogische Wahrnehmung und sprachliches Handeln 5  |
| WERNER HELSPER/<br>WILFRIED BREYVOGEL | Selbstkrise, Suizidmotive und Schule: Zur Suizidproblematik und ihrem historischen Wandel in der Adoleszenz 23       |
| RAINER BENKMANN                       | Dominanz und Egalität. Zur Konstruktion unterschiedlicher sozialer Beziehungen in einer Schule für Lernbehinderte 45 |

## II. Weitere Beiträge

- |                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| ANN T. ALLEN                         | „Kommt, laßt uns unseren Kindern leben“: Kindergartenbewegungen in Deutschland und den Vereinigten Staaten, 1840–1914 65               |
| PAUL B. BALTES/<br>MARGRET M. BALTES | Optimierung durch Selektion und Kompensation. Ein psychologisches Modell erfolgreichen Alterns 85                                      |
| WALTER HORNSTEIN                     | Auf der Suche nach Neuorientierung: Jugendforschung zwischen Ästhetisierung und neuen Formen politischer Thematisierung der Jugend 107 |

### III. Rezensionen

- |  |   |
|--|---|
| CHRISTIAN LÜDERS                       | HEINZ-HERMANN KRÜGER (Hrsg.): Handbuch der Jugendforschung 127  |
| GEORG RUDER                            | WALTER JAIDE: Generationen eines Jahrhunderts. Wechsel der Jugendgenerationen im Jahrhunderttrend 130   |
| GEORG RUDER                            | HELMUT FEND: Sozialgeschichte des Aufwachsens 130   |
| JÜRGEN OELKERS/<br>HEINZ-ELMAR TENORTH | DIETER LENZEN (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch und Lexikon der Erziehung. Bd. 12: Gesamtregister 136                      |
| ULRICH HERRMANN                        | THEODOR BRÜGGEMANN in Zusammenarbeit mit OTTO BRUNKEN (Hrsg.): Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Vom Beginn des Buchdrucks bis 1570 142 |

### IV. Dokumentation

- Pädagogische Neuerscheinungen 147

## Contents

### I. Topic: Social Psychology of Schooling

ACHIM LESCHINSKY	Introductory Remarks 1
HEINER HIRBLINGER	Pedagogical Perception and Verbal Behavior 5
WERNER HELSPER/ WILFRIED BREYVOGEL	Identity Crisis, Suicidal Motives, and School—On the Problem of Suicide in Adolescence and its Historical Changes 23
RAINER BENKMANN	Dominance and Equality. On the Development of Different Social Relations in a School for Handi- capped Children 45

### II. Discussion

ANN T. ALLEN	"Let us Live with our Children". Kindergarten Movements in Germany and the United States, 1840–1914 65
PAUL B. BALTES/ MARGRET M. BALTES	Selective Optimization with Compensation: A Psychological Model of Successful Aging 85
WALTER HORNSTEIN	Searching for the New Orientations: Research on Adolescence Between Aesthetizing and New Forms of a Political Interpretation of Youth 107

### III. Book Reviews 127

### IV. Documentation

New Books 147
---------------

# Pädagogische Wahrnehmung und sprachliches Handeln

„Jede Sicht der Dinge, die nicht befremdet, ist falsch. Wird etwas Wirkliches vertraut, so kann es nur an Wirklichkeit verlieren.“

(VALERY)

„Daß wir doch lernten, vor allem aushalten und nicht urteilen.“

(RILKE)

## *Zusammenfassung*

Seit Jahren wird in empirischen Untersuchungen die Vorurteilhaftigkeit und der verdinglichte Charakter pädagogischer Wahrnehmung herausgestellt. Der Verfasser deutet diese Ergebnisse – Vorurteile im pädagogischen Bezug als normal, Vorurteilsfreiheit als Anstrengung zu erleben – aus praxeologischer Sicht. Anhand von Fallbeispielen und im Rückgriff auf das psychoanalytische Konzept des Wirklichkeitssinnes soll ein Weg gezeigt werden, pädagogisches Sehen aus der Stufe illusionärer Fixierungen und magischer Erwartungen zu befreien.

## *1. Wahrnehmung und Sinn*

Pädagogik beschäftigt sich als Handlungswissenschaft stets mit Gegenständen, denen bereits auf der Ebene der Alltagserfahrung Sinn zukommt. Diese letztlich nicht zu hintergehende Prämisse hat für die zahlreichen Untersuchungsergebnisse zu den „pragmatischen Devianztheorien“ von Lehrern (BRUSTEN/HERRIGER 1978), zur „Informationsverarbeitung“ (HOFER 1981) oder zum „Prozeß der Typisierung“ (PEUCKERT 1985) eine wichtige Konsequenz: Die hier zutage tretenden Strukturen der pädagogischen Wahrnehmung sind nicht nur an den Standards eines experimentalpsychologischen Wahrheitsanspruchs zu messen, sondern auch am Sinnkriterium für „subjektive Interpretationen“ (SCHÜTZ 1971, S. 49). Dieses Postulat besagt, daß sozialpsychologische Befunde zur Lehrerwahrnehmung, also alles, was man unter dem Sammelbegriff „subjektive Theorien“ (DANN 1983, S. 77) über pädagogische Wahrnehmung aussagen kann, erst wahr wird, wenn diese Aussagen auch von den Akteuren angenommen werden.

In dieser Hinsicht spricht nun allerdings GROEBEN (1981, S. 22) von der Zustimmung der Handelnden im Vorgang „einer explikativen Konstruktvalidierung“, GRAUMANN/METRAUX (1977, S. 34) davon, daß sich die Akteure in den Idealtypen der wissenschaftlichen Konstrukte „wieder zu erkennen vermögen“, HABERMAS (1968, S. 325) im Anschluß an FREUDS Postulat zu Konstruktionen in der Analyse (FREUD 1975) von Deutungen, die von den Betreffenden „selbst angenommen werden“ müssen, da sich der Sinn einer Fallinterpretation allein in der „gelungenen Fortsetzung eines Bildungsprozesses“

ses, d.h. aber an der vollzogenen Selbstreflexion“ des Betroffenen bewähren kann. – Im Blick auf die hier zitierten Autoren ist unschwer zu erkennen, daß den jeweiligen Forderungen nach Sinnbestätigung im Fremdverstehen zum Teil sehr unterschiedliche Konzepte zugrunde liegen.

Als Seminarlehrer im Fach Pädagogik habe ich nun zwar immer wieder feststellen können, daß sich junge Lehrer in den Ergebnissen experimentalpsychologischer Forschung zur Lehrerwahrnehmung „wiedererkennen“. Was sie jedoch irritiert, ist offenbar der implizite Objektivismus der vorgetragenen Ergebnisse. Lehrer entdecken in den Aussagen der „pragmatischen Alltags-theorien“ durchaus ihre eigenen Wahrnehmungsmodi und bestätigen somit scheinbar über die experimentalpsychologische Richtigkeit hinaus auch deren „Sinn“ – aber sie zeigen sich irritiert, wenn zum Wissen um solche „Gesetzmäßigkeiten“ das Problem hinzutritt, welche Bedeutung diese Ergebnisse für ihre Alltagspraxis haben sollten. Daß die Dinge so sind, wie sie sind, wird – sozusagen augenzwinkernd – zugestanden; der im sog. „strukturierten Dialog“ zwischen Forscher und Objekt (GROEBEN 1981) geschickt verbrämte Herrschaftsanspruch sog. „objektiver Theorien“ aber provoziert spätestens in den Ausbildungsseminaren eine Reaktion, die sich spontan gegen die Vermittlung solcher „Einsichten“ richtet. Vor den Spiegel ihres verdinglichten Bewußtseins gestellt, wehren sich die Betroffenen mit einem Achselzucken.

## *2. Das Problem des „inneren Organisators“ pädagogischer Wahrnehmung*

Daß die Dinge nicht so sind, wie sie sind, ist eigentlich für uns Lehrer eine durchaus wiederkehrende Erfahrung. Wenig Zeit haben wir allerdings, unter den Zwängen alltäglicher Routine darüber nachzudenken. Von dieser generellen Tendenz zur Routine abgesehen, „sitzen“ Lehrer jedoch zweifellos „an den Quellen“ pädagogischer Erkenntnis. Im Gegensatz zur experimentalpsychologischen Forschung entfaltet sich diese im Alltag nämlich gerade dort, wo die Anwendung sog. „subjektiver Theorien“ auf die „Gegenstände“ mißlingt. Uns Lehrer berauscht also nicht das Bestätigungserlebnis im Experiment – eher schon fasziniert uns der kleine unvorhergesehene „Knall“ in den alltäglichen Abläufen. Ich möchte daher zunächst davon sprechen, wie zerbrechlich, irritierbar und störanfällig unsere Personwahrnehmung ist. Von hier aus soll dann geklärt werden, was eine sinnerfüllte pädagogische Wahrnehmung tragen könnte.

Eine Zen-Parabel weist auf diesen Zusammenhang mit einer kaum zu überbietenden Prägnanz hin: Zwei Mönche stehen an einem Wasser, und der eine sagt: „Sieh' nur, wie munter die Fischlein im Wasser spielen.“ Da sagt der andere: „Wie kannst du das wissen? Du bist kein Fisch!“ Daraufhin sagt der erste: „Wie kannst du das wissen, bist du ich?“ – Die kurze Geschichte setzt alle Momente des Wahrnehmungsgeschehens in Szene, indem sie diese problematisiert: (1) Das, was wir üblicherweise „Wahrnehmung“ nennen, ist überlagert von einer Tendenz zur Illusion; die Dinge sind nicht so, wie sie sind. (2) Wahrnehmung von Dingen und Personen hat zur Voraussetzung ein „Drittes“: ein im Akt der Wahrnehmungsverstränkung gelingendes oder gelungenes

Einverständnis zwischen jenen, welche die wahrnehmungskonstituierenden Deutungen teilen. (3) Dieses „Dritte“ organisiert Wahrnehmung nicht nur als Anwendung von situationsentworfenen „Deutungsmustern“, sondern bleibt als „Vorstellung“ stets eingebunden in die Aktivität eines Ich unter Bedingungen einer situativen Beziehungsdynamik. - Für die hier vertretene Auffassung von pädagogischer Wahrnehmung heißt das: Pädagogische Wahrnehmung kann als Spezialfall von „sozialer Wahrnehmung“ (GRAUMANN 1966) nicht konzeptualisiert werden als Wahrnehmung sozialer Objekte in der Alltagssituation Schule (JAHNKE 1982, S. 61) oder als eine durch das soziale Umfeld Schule bedingte Wahrnehmungsaktivität (ebd.), sondern sie ist stets Wahrnehmung als dialogische Kontaktnahme eines Subjektes (Lehrer) mit einem anderen Subjekt (Schüler) in Analogie zu kommunikativen Akten. Wir teilen nicht die Annahme, pädagogische Wahrnehmung produziere Abbildungen schulischer Wirklichkeit, sondern gründen pädagogisches Sehen auf die Kategorie des „dritten Bereiches“. Soziale Wahrnehmung ist weder im Sinne des klassischen Empirismus Spiegelung einer außerbewußten Konfiguration im Bewußtsein, noch ist sie Anwendung von kognitiven Hypothesen (LILLI 1978) auf die Wirklichkeit. Die Struktur von Wahrnehmungsakten läßt sich auch nicht erschließen aus den Gesetzen der Beeinflussung sog. „organismischer Variablen“ durch ein soziales Umfeld oder eine Situation, wie dies der „Transaktionalismus“ (GRAUMANN 1966, S. 1056) behauptet. Alle diese Modelle zeigen wichtige Teilaspekte zum Wahrnehmungsgeschehen. Sie sparen das Kernproblem interpersonaler Wahrnehmung jedoch systematisch aus: den störanfälligen Prozeß perspektivischer Verschränkung auf der Grundlage ich-generierter und ich-verfügbarer symbolischer Schemata.

Der in diesem Sinn für alle Wahrnehmungsakte grundlegende „dritte Bereich“ wird in verschiedenen philosophischen und theoretischen Kontexten behandelt, deren Zusammenschau hier nur sehr fragmentarisch und skizzenhaft geleistet werden kann. Erkenntnistheoretisch knüpft K.O. APEL an CH. PEIRCES Lehre vom Erkennen und Wissen an, um den unvermittelten Dualismus zwischen den Dingen und den Subjekten, wie er im Empirismus gedacht ist, zu überwinden. Nach APEL gibt es stets nur Erkenntnis als „Interpretation von etwas als etwas, die sich durch Zeichen vermitteln muß (Kategorie der Drittheit)“ (APEL 1976, S. 188). Entwicklungspsychologisch begründet D.W. WINNICOTT mit dem Begriff „Übergangsobjekt“ ein ähnliches, bisher für Wahrnehmungsakte noch wenig beachtetes Theorem von einem „Zwischenbereich des Erlebens“ (WINNICOTT 1951/1983). Die Verwendung des sog. „Übergangsobjektes“ bei Kleinkindern ist der erste Hinweis für eine Realitätsorientierung jenseits symbiotischer Verschmelzungswünsche und magischer Omnipotenzphantasien. Als Vermittelndes steht das Übergangsobjekt dabei in einer dreifachen Relation: Nach der ersten Trennung von Selbst- und Objektrepräsentanzen schafft sich das Ich in einem Akte der „Symbolisierung“ (MERTENS 1981, S. 79) die verlorene Einheit auf neuer Stufe wieder. Der Spielgegenstand eines Kleinkindes repräsentiert erstmals ein Objekt jenseits der Grenzen symbiotischer Einheitserfahrung und sichert zugleich dem Selbst eine gewisse Kohärenz; er bietet so dem Ich die Möglichkeit zur aktiven Gegenregulation. Das Übergangsobjekt ist also durch seine symbolische

Qualität „ein Drittes“, mit dem, nach der Trennung und Ausdifferenzierung von Selbst- und Objektrepräsentanzen, das Vermögen zur Synthese in Akten der Einbildungskraft gerettet wird. Diese Ich-Aktivität wächst offenbar mit dem Freiwerden von Spannungen, die noch auf der Stufe der Selbst-Objekte und der projektiven Identifizierung das psychische System unbewußt beherrschen. Selbst-Objekte und Übergangsobjekte haben dabei gemeinsam den illusionären Charakter aller Phantasien, also eine Tendenz, die Selbst-Objekt-Grenze wieder aufzulösen; gemeinsam ist ihnen sicher auch der Ursprung in den traumatisierenden Aspekten früherer Objekterfahrungen. Unter dem Aspekt des Wahrnehmungslernens sind sie jedoch polare Gegensätze: Während das Selbst-Objekt weiterhin der Es-Matrix verhaftet bleibt und zur illusionären Verzerrung von Wahrnehmungsaktivitäten führt, ermöglicht das Übergangsobjekt die Entfaltung von Ich-Autonomie und erlaubt über Ich-Regression eine wachsende Fähigkeit zur Ausdifferenzierung und Synthese.

Im Rahmen neuerer psychoanalytischer Ansätze zur „Ich-Gründung“ (LOCH/JAPPE 1974) geht man nun davon aus, daß diese frühe, noch ganz in die Mutter-Kind-Dyade eingebettete Dynamik durch die Herausbildung von „Objektkonstanz“ und durch die Phase der „Triangulierung“ eine wichtige Stütze bekommt. Die gelungene Identifizierung mit dem Vater stabilisiert die frühe dyadische Konstellation auf verschiedenen Ebenen. Mit der Triangulierung und durch den Spracherwerb wird die bildhaft-mythische Ausformung von inneren Vorstellungen auf eine neue Stufe gehoben. Nicht der Schrecken der Welt oder der einer unerwarteten Erfahrung schlägt nun bis ins System des Selbst durch und induziert hier die Neigung zur Projektion, sondern das Ich bewältigt durch einen wachsenden inneren Spielraum und durch Ausdifferenzierung ästhetischer Erfahrungsmodi (Sprache, Kontrastidentifikation, Perspektive-Übernahme, Entfaltung der inneren Realitätsprüfung) die Brüche im aktuellen Erfahrungskontinuum, indem es die entstehenden Spannungen aushält und alte sowie neue Bilder in Beziehung setzen lernt. Ermöglichte das „Übergangsobjekt“ eine erste objekt-unabhängige Form der Selbstregulierung durch die Verfügung des Ich über das Symbol, so erlaubt nun die Identifikation mit dem Vater darüber hinaus das befreiende Erlebnis einer wachsenden Distanz zu diesem dyadischen Drama. Aus der Sicht eines Dritten lernt nun das Kind sich selbst auf der Grundlage erster „hermeneutischer“ Operationen verstehen. Dabei zerstören die neuen Identifizierungen die ursprüngliche Einheit der Mutter-Kind-Dyade nicht, wie dies mitunter in der schroffen Gegenüberstellung von „Lustprinzip“ und „Realitätsprinzip“ von FREUD noch vertreten wurde. Die Triangulierung vermittelt neben der wachsenden Objektivierung die verlorene Einheit nur auf komplexerer Stufe wieder. Der erreichte Fortschritt läßt sich auf die Formel bringen: „... Ein Subjekt (der vermittelnde Interpret) macht einem zweiten Subjekt verständlich, was ein drittes meint“ (ebd., S. 23). Der wachsenden Differenzierung in der Auffassung der Außenwelt entspricht die zunehmende synthetische Leistung des Ich: „Wir haben vorhin gesagt, daß das Ich vermittelt, vereinigt und integriert, weil es dem Wesen nach danach strebt, die ursprüngliche, aus der primärnarzißtischen Position rührende Einheit auf zunehmend komplexeren Ebenen der



Differenzierung und Objektivierung zu erhalten. Auf der postödipalen Ebene wird die Realität jedoch durch eben diese Merkmale konstituiert, nämlich Differenziertheit und Objektivität. Sie sind Resultate der integrierenden und organisierenden Aktivität des postödipalen Ichs“ (LOEWALD 1982, S. 782). Mit der Triangulierung entsteht so nicht nur eine „Kontrastrepräsentanz“ (MERTENS 1981, S. 84) und der Ansatz zur sprachlichen Reflexion von Wahrnehmungsakten, sondern zugleich die Chance für die sog. „innere Realitätsprüfung“ (HURVICH 1972, S. 870) und mithin – erkenntnistheoretisch gesprochen – die Bedingung der Möglichkeit für „szenisches Verstehen“ (LORENZER 1970):

Die Lösung des oben zitierten Kôan kann also nur darin bestehen, den Wahrnehmungsakt in einen schon von KANT in der „Anthropologie“ formulierten Regelzusammenhang zu stellen. Auf die Frage, was Denken im Sinne von „Weltweisheit“ sei, gibt KANT dort den Hinweis: „(1) Selbst denken. (2) Sich (in der Mitteilung mit Menschen) in die Stelle des anderen zu denken. (3) Jederzeit mit sich selbst einstimmig zu denken“ (KANT 1964, S. 549). – „Selbst denken“ setzt Grenzbewußtsein voraus und zugleich die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung. Dazu muß aber die Bereitschaft zur „Dezentrierung“ kommen, eine Form der Entäußerung, die in der Kunst zur Perspektiveübernahme gipfelt. Mit sich „einstimmig“ zu denken, scheint uns dabei allerdings über KANT hinaus nicht nur eine Frage der „Konsequenz“. Solche dialogisch herzustellende „Einstimmigkeit“ ist nur vorstellbar auf der Grundlage einer Ich-Matrix, in der das Ich seine Befangenheit im Selbst erkennen kann und zugleich im Kontext der Erfahrung mit dem anderen zu deuten weiß; das Ich muß die Grenze zwischen Selbst und Objekt durch einen Akt innerer Bezugnahme stets auch überbrücken können. Es muß ihm gelingen, die stets von Spannungen und Friktionen bedrohte Trias von Ich-Selbst-Objekt als Trennung und Einheit in Balance zu halten. In der Praxis des psychoanalytischen Dialoges spricht man in diesem Zusammenhang von „gleichschwebender Aufmerksamkeit“.

Das Konstrukt eines inneren Organisators aller sozialen Wahrnehmung auf den „dritten Bereich“ zu gründen, heißt also zunächst, die Bedingung der Möglichkeit für alle Akte sozialer Wahrnehmung auf die selbstreflexive Bewegung des „Im-anderen-zu-sich-selbst-Kommens“ zu stellen. Dies ist eine Bewegung, die sich nur im Kontext der eigenen Lebensgeschichte realisieren läßt. Der „dritte Bereich“ ist, so gesehen, nicht nur das Resultat von „Einigungsprozessen“ zwischen Subjekt und Objekt; als „selbstreflexive Bewegung“ ist er auch nicht identisch mit den Begriffen „Deutungschema“, „kognitive Theorie“, „Hypothese“, „Objektbild“ oder „generalisierter anderer“. Allen diesen definitiven Festlegungen zu den verdeckten Bedingungen von Akten sozialer Wahrnehmung wohnt eine Tendenz zum Objektivismus inne. Der innere Organisator aller Wahrnehmung ist kein produzierendes Etwas, das nur erneut präsentiert, was sich auf dem Wege der „Eindrucksbildung“ früher abgelagert hat. WINNICOTTS „intermediärer Bereich“ und LORENZERS „szenisches Verstehen“ entfalten als Konzept eine kategorial andere Auffassung des „inneren Organisators“. Die Bedingung der Möglichkeit für soziale Wahrnehmung besteht letztlich in dem, was im Rahmen der psychoana-

lytischen Auffassung als „Übertragungsanalyse“ beschrieben wurde: In einer dyadischen Erlebnismatrix bildet sich eine triadische Beziehungsstruktur ab. Für das Ich ist durch letztere – wenn die Einstellung der „gleichschwebenden Aufmerksamkeit“ durchgehalten wird – Reflexion möglich. Der „dritte Bereich“ entfaltet seine Wahrnehmungsaktivität nur auf einer unterschwellig stets präsenten Tendenz zur „selektiven Verfügbarkeit“ eines anderen, d.h. er bleibt getönt von den Mechanismen der „projektiven Identifikation“ und der „neurotischen Übertragung“. Erst die methodische Beherrschung von Übertragung-Gegenübertragung, also Introspektion in reflexiv organisierter Interaktion bis hin zur Handhabung der Gegenübertragungsneurose, erzeugt den „gleichschwebenden Beobachter“. Nicht eine situationsunabhängige Beobachtungshypothese macht uns in sozialer Situation erfahrungsfähig, sondern nur die Fähigkeit zur Aufhebung von Selbsttäuschung in der jeweiligen Übertragungskonstellation.

Man muß sich die Frage stellen, welche Störung des gesamten pädagogischen Wirklichkeitssinnes vorliegt, wenn wir glauben können, daß pädagogische Realität ohne Rekurs auf ein „Drittes“, d.h. ohne Spiel, Imagination, Kunst, Übertragungsanalyse usw. konzeptualisierbar sei. – Man könnte sich vorstellen, daß die Mönche, von denen oben die Rede war, der Illusion beraubt, die Wirklichkeit zu erkennen, unfähig den Ursprung ihres Mißverständnisses aufzuspüren, ihre Aufgabe nur noch darin sehen, die Zerstörung von Illusionen zu einem schlechten Spiel zu machen ... sich in einem Trümmerfeld von sich überbietenden Wirklichkeitsklischees hartnäckig bekämpfend.

### 3. *Bestimmungsmomente einer beziehungsanalytischen Auffassung von pädagogischer Wahrnehmung – ein Fallbeispiel*

Der eben skizzierte, komplexe Zusammenhang von sprachlichem Handeln, sozialer Wahrnehmung und biographisch bedingten Grenzen des Sehens soll nun an einem Fallbeispiel veranschaulicht werden:

Mitte November. – Eine letztlich nicht genauer faßbare Veränderung im Lernklima des Leistungskurses SKG, den ich seit Beginn des Schuljahres unterrichte, weckt in mir den Wunsch zur Falldarstellung. Ich habe das Bedürfnis, rückblickend einige Entwicklungslinien festzuhalten, Zusammenhänge zu klären und wichtige Szenen schriftlich zu fixieren.

Der Leistungskurs SKG zeigte in den ersten Wochen im neuen Schuljahr eine enorme Leistungsbereitschaft. Es gab wenige Fragen, zu denen sich nicht mehr als die Hälfte der 16 Schüler meldeten. Mitunter entstand eine etwas verkrampfte Situation, weil die Kollegiaten Dinge differenzierter klären wollten, als dies mir möglich war. Insgesamt erschien das Arbeitsklima im vollen Sinne des Wortes „ideal“, zugleich aber im emotionalen Bereich – je länger ich rückblickend daran denke, desto klarer wird dieser Eindruck – eher „kühl“ und „funktionalistisch“. Der Unterrichtsprozeß war in diesen Wochen von einer Art Lehrer-Vergottungs-Kultur getragen, in der ich alle narzißtischen Leistungs-Träume hätte verwirklicht sehen können, die man als Leistungskurs-Leiter möglicherweise in sich hat.

Dennoch, bis heute spürbar, die Erfahrung eines Mangels: Ich stehe einer Gruppe

leistungsbereiter Kollegiaten gegenüber, unter denen keiner eine persönliche Eigenart zu haben scheint; andererseits empfinde ich selbst eine etwas rätselhafte Scheu, mich durch nicht zum Unterrichtsstoff gehörende Bemerkungen emotional einzubringen. Individuelle Äußerungen scheinen mit diesem „idealen“ Arbeitsklima nicht vereinbar. Eine typische, sich mehrfach wiederholende Szene in dieser Phase bildet dazu jedoch einen fast kuriosen Kontrast: Der chronische Schnupfen und das wiederholte Niesen einer Schülerin stoßen bei allen Mitschülern auf eine unerhört starke emotionale Resonanz. Diese kleinen „Zwischenfälle“ – so mein Eindruck – werden als Anlaß zur Herstellung des sonst vermißten Gemeinschaftsgefühles regelrecht „ausgekostet“. Diese „freundlichen Störungen“ sind dann die einzigen Szenen, in denen ich – stärker als sonst – zu spüren beginne, daß mich etwas vom Kurs trennt. (In der funktionalistischen Harmonie des sonstigen Unterrichtsgesprächs fühle ich mich mit dem Kurs fast distanzlos vereint.) Ich habe Mühe, diese sanften Nies-Regressionen mit Schweigen oder mit einer witzigen Deutung zu übergehen – allerdings keine ernsten „Schwierigkeiten“, denn im nächsten Moment arbeitet der Kurs mit größter Intensität bereits wieder weiter.

Einige Wochen nach Schuljahresbeginn, wiederum nach einer „Superstunde“, kommt eine Schülerin zu mir und fragt mich mit dem ihr eigenen Charme, ob ich mit dem Kurs „zufrieden“ sei. Ich antworte zunächst ganz spontan und unreflektiert, daß ich natürlich „zufrieden“ sei. Ja mehr noch: ich sei „voll zufrieden“, „begeistert“ von der Mitarbeit der Kollegiaten. Noch während ich dies ausspreche, gewinne ich den Eindruck, daß hier noch etwas anderes mitschwingt, was jedoch vorerst noch nicht auszusprechen ist. In der folgenden Stunde will ich diese positive Rückmeldung, aus einem ebenso spontanen Impuls heraus, dem gesamten Kurs mitteilen; irgendwie schien es mir nicht richtig, „über den Kurs“ nach der Stunde mit einer Schülerin ein Privatgespräch zu führen. Wiederum bekomme ich, indem ich dies tue, das Gefühl von einer eigentümlichen Doppelbödigkeit der Situation. Diese Unsicherheit spürend, setze ich zu meinem uneingeschränkten Lob hinzu: „Jeder Kurs ist nur so gut wie der Kurs. Wir Lehrer haben keine magischen Mittel.“ In den folgenden Stunden scheint sich von den Schülern ein Bann zu lösen; das Lob nimmt dem Kurs – so deute ich es – einen Teil der bisher existierenden unbewußten Ängste. – Doch ich selbst gebiete mir nach dieser Szene eher noch mehr „Abstinenz“.

Tatsächlich entpuppt sich in der Folgezeit die Stunde als eine Art Wendepunkt. Die so gelobten (geschützten?) Schüler werden von Stunde zu Stunde lebendiger, ohne daß die Leistungsbereitschaft vorerst erkennbar abgenommen hätte. Ich selbst beginne ebenfalls, in schwierigen Situationen meine Probleme, Schwächen oder Unsicherheiten freier einzugestehen als bisher (an die selbst auferlegte Abstinenz-Regel halte ich mich also in vielen Fällen nicht). Zum ersten Mal kommt es nun auch zu Streitgesprächen unter den Kollegiaten, mitunter auch zur Kritik an mir, zunächst jedoch ganz auf stoffliche Probleme beschränkt. Wenig später beginnen sich zwischen intensiven Arbeitsphasen noch andere Tendenzen auszubreiten. Ein Schüler schlägt vor, das Gespräch im Kurs freier zu gestalten. Ein Kollegiat referiert daraufhin die TZI-Regeln von R. COHN. Das Referat stößt jedoch nur – zumindest äußerlich gesehen – auf Spott und Ablehnung. Durch Planungsgespräche und einen „Studentag“ wird der Bann des Stoffzwanges zudem in dieser Phase etwas gemildert. Regressive Tendenzen sind nun mitunter schwer zu balancieren. Dann scheint es wieder so, als verselbständige sich die Auseinandersetzung um Nebensächlichkeiten. Mit der Aufgabe, das synthetische „Gruppen-Ich“ zu retten, fühle ich mich in solchen Situationen oft etwas überfordert.

In den folgenden Stunden wiederholt sich dann eine Szene, deren emotionaler Gewinn für alle Beteiligten zusehends größer wird: Der sensibelste und empfindsamste

Kollegiat im Kurs gerät in eine Art Streitgespräch-Clinch mit mir, der von allen übrigen Schülern identifikatorisch mitgetragen wird. Als sich die Szene wiederholt, ich zudem inhaltliche Fragestellungen offenbar falsch, ungenau oder gar nicht mehr verstehe, entsteht Belustigung im Kurs. Bei anderen Gelegenheiten reagierten die Schüler – wie es mir scheint – zum Teil unangemessen aggressiv, zum Teil auch resignativ-vorwurfsvoll. Ich selbst beginne zu merken, daß mir die Szenen, insbesondere die zum Teil sehr heftige Inszenierung von Streitszenen, „unter die Haut“ gehen. In wachsendem Maß fällt es mir schwerer, mich ruhig und klar abzugrenzen. Ich spüre in mir eine zunehmende Lust, einzelne Schwächen von Schülern aggressiv nachzuäffen. Was die Schüler betrifft und ihr Grimassieren, so bekomme ich zudem deutliche Wahrnehmungsprobleme: richtete sich das leise Kichern, das Grimassieren, das in jenen Streitgesprächen mitunter entsteht, gegen mich oder gegen den Mitschüler? – Unverkennbar aber ist auch eine gegenteilige Tendenz: Nach regressiven Einbrüchen erscheint mir die Arbeitsatmosphäre im Kurs jeweils insgesamt echter, flexibler, konstruktiver als früher; eine Art natürlicher Nähe scheint möglich, die vorher unter dem Zwang allzu mächtiger Leistungsnormen sich nicht entfalten konnte.

10. Dezember. – Nach der ersten Leistungskursklausur wird die gemischte Arbeitsatmosphäre, wie sie sich nach dem „Wendepunkt“ einstellte, vollends deutlich. Zusätzliche Bedingungen, die den Wandel der Einstellungen beförderten, waren: Unterrichtsausfall, Überforderung, Desillusionierung betr. die gesamte Kollegstufe, usw.

In dieser Zeit, die mich selbst seit Jahren bis zum äußersten fordert, bilden sich in mir zwei relativ abgegrenzte Phantasiekomplexe aus, die sich nun mit dem realen Verhalten der Schüler „zu verzahnen“ beginnen. (1) Die eine Phantasie ist m.E. harmloserer Art. Sie wurde sicher zudem angeregt durch die Besprechung der „politischen Theorie“ ROUSSEAUS. Im Kernbereich der Phantasie steht ein Interessenkonflikt. Ich führe den Mißmut der Schüler, das Desinteresse, mangelnde Vorbereitung usw. bei diesem Thema auf politische Motive zurück. Was mich selbst betrifft, so entsteht die Vorstellung, der Kurs lehne mich als „linken Lehrer“ ab, weil ich ROUSSEAU nicht simplifizierend zum „Vater der DDR“ mache und ihn entsprechend behandle. Ich bestehe darauf, die Vorstellungswelt ROUSSEAU zunächst einmal zu verstehen, bevor sie kritisiert wird. Der Kurs zeigt bei der Besprechung von ROUSSEAU „Gesellschaftsvertrag“ nur wenig Bereitschaft zur Auseinandersetzung. „Kritik“ wird eigentlich nur deutlich an Rückzugsgesten, am abfälligen Tonfall usw. Daß mich der Kurs als „linken Lehrer“ abstempelt und ablehnt, läßt sich jedoch nie explizit beobachten. (2) Eine zweite Phantasie geht weiter: Ich bin „auf der Flucht“. Ich fühle mich inzwischen unfähig und auch in wachsendem Maße weniger motiviert, den Kurs weiter zu führen. Ich habe den Einfall, den Kurs an einen Kollegen abzugeben. Eine tiefe Kränkung entsteht. Als ich den Kurs in der letzten Stunde vor Weihnachten – die Schüler zeigen keinerlei Reaktion, auch nur einen Teil der Stunde zu feiern – Gelegenheit zur Kritik am Unterricht gebe, kommen eher lächerliche Vorschläge: „Mehr Anekdoten erzählen“, das Diktieren von „klaren Fakten“, genaue Vorgabe dessen „was auswendig zu lernen sei“ usw. Alle diese Äußerungen stehen jedoch – das ist mir auch klar – in keinem Verhältnis zu meiner tatsächlich eintretenden depressiven Verstimmung. – Was meine dominierende Gefühlslage betrifft, so gerate ich mehr und mehr in die Position eines sich „rächenden Objekts“. Ich spüre die Neigung, die Kritik der Schüler ernstzunehmen und ihnen eine in bezug auf Faktenwissen „gesalzene“ Klausur zu geben. Der Leistungskurs entwickelte sich aus meiner Sicht zur „Problemklasse“. Er fordert pädagogische Reflexion in wachsendem Maß heraus.

Die wichtigste pädagogische Phantasie und der wichtigste Einfall zu einer pädagogischen Intervention in dieser Phase ist, Schüler- und Lehrer-Position im Konflikt durch Perspektiventausch auszuwechseln. Bei diesem Gedanken erlebte ich an mir selbst, wie

schwer es mir noch fällt, die „Geschichte“ dieses Konfliktes aus der Sicht der Schüler zu erzählen: „Wir sind enttäuscht (?), wir haben den Leistungsstreß satt (?), und doch brauchen wir die Punkte (?).“ – Nichts greift. Andererseits hätte es mich sehr gereizt, diese Schüler zu bitten, die Geschichte des Konfliktes einmal aus meiner Sicht zu erzählen. – Die entscheidende Einsicht aber ist und bleibt: Ich kann die „Geschichte“ des Leistungskurses SKG noch gar nicht erzählen!! Die Subjekt- und die Objektseite sind noch weitgehend verfilzt. Ich müßte offenbar erst meine eigene Geschichte noch genauer erzählen können, bevor ich die der Schüler erzählen könnte! Die Ablösung der Phantasie von der Realität hat noch nicht stattgefunden!

22. Dezember. – In den ersten Ferientagen dämmerte dann langsam eine weitere Einsicht: Ich erschrecke zunächst selbst vor der Tatsache, daß meine eigene Motivation, im Kurs eine konstruktive Arbeitsatmosphäre durchzuhalten oder wieder aufzubauen, so rasch schwinden konnte und so schnell zerstört wurde. In entspannter Situation fällt mir eine wichtige Szene ein, wie es zur Übernahme dieses Kurses gekommen ist: Der Schulleiter zeigte mir zwischen zwei Kopiervorgängen im Sekretariat die Liste mit der Klassen- und Kursverteilung. Ich sehe meine Zeile: d 1, 9 a, ... SKG. Mein erstes Gefühl war „Gleichgültigkeit“ gegenüber SKG, eine gewisse Freude über die anderen Klassen. Diese Gleichgültigkeit bezieht sich auf den hier zu vermittelnden Stoff. Ich hätte den Leistungskurs ohne Bedauern sofort wieder abgeben können. Was also wollte ich mit meinem Lob in der Anfangsphase des Unterrichts? Doch offenbar nur das Gegenteil. Es wird verständlich als Wunsch: Das Lob sollte – durch die idealisierende Übertragung der Kollegiaten in der Anfangsphase zusätzlich gestützt – magisch den Zustand einer idealen Lernsituation auf Dauer herstellen. Ich wollte durch dieses Lob jenen Zustand fixieren, den ich selbst offenbar in mir vermißte. Meine und der Schüler Wünsche waren in diesem Lob noch gar nicht unterschieden. Das Lob hinderte mich, jene Geschichte zu erzählen, die das Geschehen eigentlich beherrschte. – Zumindest führt mich nun aber das Stichwort „Gleichgültigkeit“ aus der Sackgasse einer „prinzipiengeleiteten Erfahrungskonstitution“ langsam heraus.

4. Januar. – Am Ende der Ferien, in denen mich der Kurs immer wieder beschäftigte, kommen neue Einfälle hoch. Sie zeigen, daß nicht alles, was sich entwickelte, „Destruktion“ war: Positiv erlebe ich nun, daß ich mit den Schülern einen „Konflikt“ habe. Die auf Idealisierung basierende Kollusion ist zerbrochen. Nun gibt es Spannungen, verbale Abgrenzung ist möglich. Und immerhin: die Abgrenzung der Gruppe gegen mich hat sogar einen thematischen Schwerpunkt. Die Schüler wollen „Fakten“ wissen, ich möchte hingegen „Problembewußtsein“ vermitteln. Das ist doch ein Fortschritt! Zum illusionären Gleichheitserlebnis kommt nun ein erstes bewußtes Ungleichheitserlebnis.

12. Januar. – Beginn des Unterrichts. – Obwohl ich vorerst vor allem „meine Geschichte“ vor Augen habe (und dies auch nur in Ansätzen), hat sich doch auch meine Chance für sprachliches Handeln im Unterricht etwas verbessert. Ich bin zum ersten Mal mit meiner eigenen Gleichgültigkeit konfrontiert und stelle fest, daß ich nicht nur gleichgültig bin. Neue pädagogische Phantasien suchen nach einer Formulierung: „Wenn ich Euch als Lehrer nicht perfekt genug bin, so sollten wir darüber sprechen, ggf. solltet Ihr bei der Schulleitung einen neuen Lehrer suchen – ich für mein Teil möchte aber ganz klar sagen, daß für mich die Arbeit im Kurs keine Routinesache ist, sondern daß ich gerne mit Euch weiter zusammenarbeite“. – Doch dies alles sind vorerst Phantasien, morgen beginnt erst der Unterricht.

13. Januar. – Ich habe nun verstärkt das Bedürfnis, meine Wahrnehmung der Schüler im Kurs zu überprüfen: Wie habe ich den Kurs bisher erfahren? Hier drängen sich als innere Bilder vom Kurs ganz dominierend die beiden attraktivsten Mädchen (Susanne

und Bärbel) auf, die ich schon seit der 8. Klasse kenne. Mir fällt dazu ein, daß ich einmal übertrieben verärgert reagierte, als beide fehlten. Der leicht zugängliche Anteil in dieser inneren Szene ist also meine positive Beziehung zu diesen beiden Schülerinnen! Dann ist die andere Seite – die negative Übertragung – also vorerst eher im Schatten der Wahrnehmung, also abgewehrt. Tatsächlich ärgern mich seit der ROUSSEAU-Besprechung in wachsendem Ausmaß zwei männliche Kollegiaten. In den ersten Stunden war es noch Karl, dessen etwas angestrenzter, kritischer Habitus mich mitunter sehr irritierte; doch da war die Gefahr einer negativen Übertragung für mich rasch zu erkennen. Neben einer zu positiven besetzten „Zweierbeziehung“ war also stets ein „Dritter“ etwas undeutlich mitanwesend. Von hier aus war die Assoziation nicht mehr ganz so schwer zu enträtseln, woher denn meine Phantasie kam, der Kurs sei mir letztlich „gleichgültig“. Heute bei der Heimfahrt (in der U-Bahn) nach einer Doppelstunde halte ich, das Bild des Kurses vor Augen, eine engagierte Rede. Ich spüre dabei sonderbarerweise auch so etwas wie Trauer. Sie erscheint mir wie eine Last, die der Beziehung zum Kurs wieder ein neues Gewicht geben könnte. ...

Ich möchte hier abbrechen, denn soziale Wahrnehmung als Moment einer pädagogischen Praxeologie ist natürlich nie abgeschlossen. Solche Wahrnehmung entfaltet ihre Gehalte innerhalb eines szenischen Arrangements, wobei nicht zu übersehen ist, daß die an der Szene Beteiligten zum Teil auch entsprechend ihrer Sinnexplikation von Wirklichkeit handeln und somit Wirklichkeit herstellen, die sie dann wiederum wahrnehmen usw. – Die Falldarstellung weckt begründete Zweifel an der Vorstellung von der Einheit von Wahrnehmungsakten. Das Gesamt von Wahrnehmung, Eindrucksbildung, Wahrnehmungsurteil und Sinnexplikation ist keineswegs ein geschlossenes Ganzes; es gibt bestenfalls dominierende Wahrnehmungseinstellungen, durch die bestimmte Aspekte der Wirklichkeit in den Mittelpunkt rücken, andere Figurationen – die gleichwohl registriert werden – an den Rand geraten. Die hier in Erscheinung tretende dominierende Wahrnehmungseinstellung der ersten Phase ist durch eine zunächst rigide Ausrichtung an einem stark idealisierten Unterrichtsgeschehen geprägt. Man könnte sich vorstellen, daß eine unbekümmerte Unterrichtsführung die ambivalenten Anteile rascher ans Licht gefördert hätte. Die idealisierende Übertragung bewirkt eine strikte Strukturierung des Unterrichts, diese wiederum erlaubt offenbar nur die Wahrnehmung einer perfekten Leistungsmaske.

Folgt man dem Entwicklungskontinuum im obigen Beispiel, so ergibt sich ein fragmentiertes, aber insgesamt spannungsvoll durchgehaltenes Gesamt von vor- und zurückweisenden, von progressiven und regressiven Erlebnisformen, in welche die pädagogischen Wahrnehmungsaktivitäten einbezogen sind. Die Doppelbödigkeit einer auf idealisierenden Tendenzen aufbauenden Wahrnehmungsaktivität in der Anfangsphase ist rückblickend leicht zu erkennen. Von der ersten Stunde an war ein verdinglichtes, am Leistungs fetisch orientiertes Gesprächsverhalten für mich spürbar. Alle Ängste wurden zunächst abgewehrt durch die Lust am Funktionieren. Die Erfahrung des Zerbrechens dieser Illusion – das Einsetzen einer Ent-Täuschung – setzt dann genau in dem Augenblick ein, in dem eine sympathische Schülerin mich dazu drängte, mein „Bild“ vom Kurs den Schülern mitzuteilen. In der Phase wachsenden Leistungsdrucks wurde so durch das Verlangen der Schüler nach Zuwendung (KOHUT 1976, S. 26) zugleich auch eine Entwicklung zur verstärkten pädago-

gischen Reflexion ausgelöst. Die vorher kaum in Ansätzen vorhandene triadische Wahrnehmungsmatrix begann sich nun zu entfalten; ich spürte eine zunehmende Übertragungsbereitschaft und versuchte nun meine „Gegenübertragung“ zu analysieren. Wie angstbesetzt dieser Übergang erlebt wurde, wird erst rückblickend deutlich. Durch die Versprachlichung wird die Spaltung als Projektion erkennbar, die „Erfahrung“ bleibt zunächst „doppelbödig“. Daß ich mich in meiner Sicht der Dinge nicht nur mit der Schülerin, sondern mit dem ganzen Kurs „einigen“ wollte, scheint jedoch auch die Schüler tatsächlich befreit zu haben. Nicht ganz so positiv entwickelte sich die Angelegenheit dabei auf meiner Seite. Die Schüler konnten ihre nicht-schülerhaften Bedürfnisse und Interessen zeigen. Der Zerfall einer auf Idealisierung aufbauenden Wahrnehmungsaktivität erhöhte also vorerst nur meine Unsicherheit und weckte bisher in Verdrängung gehaltene negative Gefühle und destruktive Tendenzen, die genaugenommen natürlich längst vor Beginn des Kurses angelegt waren. So entstand eine neue Illusion mit umgekehrtem Vorzeichen: die Vorstellung von einer wachsenden Feindseligkeit der Lerngruppe begann rasch zu wuchern. Aus ihr heraus bildeten sich dann jene Phantasien, die mich fast zum Agieren, zur Flucht, verleitet hätten. Der „Un-Sinn“ des Lernprozesses, in den sich eine scheinbar belanglose „Gleichgültigkeit“ von der ersten Minute an eingeschlichen hatte, enthüllte sich letztlich als Fehlen einer Sinnspannung. Wenn die Vergangenheit nicht im Lichte einer möglichen sinnerfüllten Zukunft gerettet werden kann, waltet sie nur „als verschüttende und belastende Realität“ (GRASSI 1979, S. 27). Pädagogische Wahrnehmung ist offenbar abhängig von der Fähigkeit, Ambivalenzen und Spannungen über größere Zeiträume hinweg zu ertragen. Sie entfaltet sich in einer triadischen Matrix als Synthese zeitlich oft weit auseinanderliegender Erlebnismomente. Die synthetische Ichfunktion ist auf „Zeit“ verwiesen. Erst mit der Ahnung von einer lebensgeschichtlichen Wurzel dieser destruktiven Impulse konnten sich die negativen Illusionen über den Vorgang einer „inneren Realitätsprüfung“ auflösen. Durch das Zulassen bisher in Verdrängung gehaltener Aggressionen entstand ein Erlebnis wachsender Diskrepanz zwischen diesen aggressiv besetzten Phantasien und dem tatsächlichen Verhalten der Schüler. Eine „Reinigung des Blicks“ von sowohl positiven als auch negativen magischen Erwartungen war möglich.

Alle diese Spaltungserlebnisse, Blindstellen, Wahrnehmungsverzerrungen lassen sich als Deformation oder Zerfallstendenz des „dritten Bereiches“ beschreiben. Unter dem Einfluß kollusiver, unbewußter Tendenzen werden dominierende Wahrnehmungseinstellungen dann zu „Gewißheiten“. Auf sie glauben wir uns in unserem Handeln verlassen zu können. Erst durch den Schritt von der Illusion zur Ent-Täuschung befreit sich der „dritte Bereich“ aller pädagogischen und didaktischen Phantasien zum verfügbaren Zwischen- und Spielraum, der auch bisher abgedrängten Einfällen und Bildern wieder zum Ausdruck verhilft. Wir fassen das Wesen der Wahrnehmungsillusion und das Festhalten an ihr somit als eine Art vorsprachlicher Fixierung auf innere Vorstellungen, in denen die kreativen Möglichkeiten eines „dritten Bereichs“ noch nicht entfaltet sind. Pädagogische Wahrnehmung im Sinne von „interpersonaler Wahrnehmung“ (JAHNKE 1975/1982) ist also stets Wahrnehmungsak-

tivität in einer situationsbezogenen, triadischen Matrix, die nur dialektisch zu erschließen ist; zudem bleibt sie mit sprachlichem Handeln aufs engste verknüpft. Sie setzt voraus, daß wir den Unterschied zwischen sog. „Dingwahrnehmung“ (auch Personwahrnehmung kann als Dingwahrnehmung konzeptualisiert werden; vgl. HEIDER 1958) und „Personwahrnehmung“ voll realisieren können. In den „philosophischen Untersuchungen“ bringt WITTGENSTEIN hierzu ein schönes Beispiel: „Sieht Einer ein Lächeln, das er nicht als Lächeln erkennt, nicht so versteht, anders, als der es versteht?“ (WITTGENSTEIN 1967, S. 232). Und WITTGENSTEIN beantwortet diese Frage mit dem Hinweis: „Er macht es z. B. anders nach.“ Hier wird Wahrnehmung interpretiert als ein Handeln, dem Bedeutung zukommt, weil es in einer bestimmten Situation Bedeutung gewinnt. Das „Lächeln“, das „Schweigen“, der „interessierte“ oder „leere Blick“ von Schülern erschließt sich nicht durch Attribution. Eher schon ist diese ein Ausdruck für Wahrnehmungsstörung. Aber auch als Störung von Wahrnehmung ist Attribution nicht individuelles Unvermögen: Was mißlingt ist die Perspektiveübernahme; was sich nicht entfalten kann, ist das „dezentrierte Weltbild“, also ein von reflexiven Sprechakten getragenes Sehen.

#### 4. „Subjektives Objekt“ und „pädagogischer Bezug“

Ich bin an anderer Stelle dem Sachverhalt nachgegangen, daß der richtige Umgang mit unseren inneren Vorstellungen (wozu im weitesten Sinn alle „Einfälle“, „Phantasien“, „Körpersensationen“, aber auch „theoretische Konzepte“, „Alltagstheorien“ gehören) von grundlegender Bedeutung für eine „praxeologische Auffassung“ von Pädagogik ist. Vielleicht lassen sich pädagogische Lernprozesse ganz einfach – aber doch sehr treffend – so verstehen, daß es stets darum geht, die relevanten inneren und äußeren Ursprünge von situationsbezogenen Phantasien zu erkennen und im konkreten Alltagshandeln zu reflektieren. Jene inneren Bilder sind dabei offenbar in sehr unterschiedlicher Weise dem Ich „verfügbar“. Zum Teil wohl aus dispositionellen Gründen (Verdrängung usw.), zum Teil aus situativen Rahmenbedingungen (idealisierte Leistungsnorm) werden sie vom freien Spiel der Kräfte abgehalten.

Die von HOFER u. a. (1981) empirisch erfaßten „subjektiven Theorien“ der Lehrer nehmen den verdinglichten Charakter der sozialen Wahrnehmung also beim Wort; sie negieren allerdings, in Konsequenz eines physikalistischen Weltbildes und positivistischer Restriktionen, die Chance des Subjektes zur reflektierten Orientierung. GROEBENS (1981) Harmonie zwischen Sinnkonstituierung und Geltungsprüfung beschreibt nicht den Akt einer Sinnkonstituierung auf der Grundlage einer Handlungstheorie aus der Sicht der Handelnden. Die praxeologische Perspektive scheint seltsam auf den Kopf gestellt, wenn die „subjektiven Theorien“ der Lehrer zwar einerseits aus deren Introspektion abgeleitet werden, andererseits jedoch wiederum an den „objektiven Theorien“ ihrer Beobachter gemessen werden. Hier dürfte ein quasi-dialogisches Verfahren der „Sinnkonstitution“ letztlich nur über eine



autoritäre Sinnsetzung ganz in der Tradition der sog. Labeling-Perspektive hinwegtäuschen.

Die Fähigkeit, synthetische Urteile a priori im guten Sinn zu bilden – das haben die Autoren allerdings klar gezeigt –, geht unter dem Druck schulischer Beziehungsarrangements weitgehend verloren. Ich möchte in diesem Zusammenhang von „Deformation“ der sozialen Wahrnehmung sprechen, denn die in Erscheinung tretende Einschränkung pädagogischer Wahrnehmungsaktivität kann hier nur zu einem geringen Teil der individuellen Neurose angelastet werden. NIEMEYER (1987, S. 232) spricht von einer „Destruktion des Beobachterstatus“ in pädagogischen Bezügen, wenn diese einen Übertragungseffekt enthalten. Wenn menschliche Praxis in „dezentrierter Position“ darin besteht, Selbst-Objektivationen sich wieder aneignen zu können, so bedeutet dies, daß die Bildung einer Objektrepräsentanz zugleich ihre Reflexion und einen Umgang mit ihr erlauben muß. „Selbst-Objektivierung und Wiederaneignung des Entäußerten sind Grundformen unserer Praxis. In ‚exzentrischer Position‘ erfahren wir uns gleichermaßen als Objekt unter Objekten wie als Subjektzentrum der Lebenswelt. Schlägt Entäußerung in Verdinglichung um, wird also vergessen, daß die Fetische der Lebens- und der Sozialgeschichte Produkte unserer Praxis sind und nur durch sie sich erhalten, dann bahnt die defetischisierende Kritik der Erinnerung den Weg, die die Möglichkeit folgenreicher Revision der eingelebten Praxis eröffnet“ (DAHMER 1986, S. 1121). Ein Lehrer, der, in Routinen verhaftet, die Geschichte des Schülers nicht erzählen kann, weil er „befangen“ bleibt, hindert nicht nur die Schüler daran, die Geschichte der Gegenstände zu erzählen, deren Bedeutung sie im Lernprozeß sich erschließen sollen – dieser Lehrer bringt sich selbst und seine Schüler um entsprechende Entwicklungsmöglichkeiten. Die Funktion pädagogischer Wahrnehmung für den Lernprozeß kann also nicht überschätzt werden: Alle Entfaltung des Lernprozesses bleibt auf pädagogische Wahrnehmung angewiesen, diese wiederum auf ein Beziehungsverständnis, das Subjektivität freizusetzen vermag; im Horizont verdinglichter Wahrnehmungsstrukturen bleiben Lehrer und Schüler gleichermaßen „Dinge“. Die eigentliche Leistung einer zum vollen Bewußtsein ihrer selbst kommenden Wahrnehmung bestünde in der Kunst zur perspektivischen Verschränkung. Mit anderen Worten: Es muß möglich sein, die szenische Schilderung der Begehungssituation als „doppelte Geschichte“ zu erzählen. Das oben gegebene Fallbeispiel zeigt u.a., daß es nicht immer möglich ist, die Geschichte aus der Sicht der Schüler zu erzählen, da Wahrnehmung weitgehend von kollusiven, magischen Tendenzen noch überformt ist. Dies ist immer noch die Stufe des sog. „subjektiven Objektes“. Erste Ansätze zur perspektivischen Verschränkung, also zum Prinzip der „doppelten Geschichte“, zeigten sich im obigen Fall erst einige Wochen später.

Im zweiten Halbjahr waren etwa bei einem Drittel der Schüler die Leistungen deutlich abgesunken. Obwohl sich in der Woche vor der Klausur am Gesamtklima im Kurs wenig geändert hatte, erbrachten fünf Schüler, die vorher gute bis sehr gute Leistungen zeigten, nunmehr nur befriedigende bis ausreichende Ergebnisse. Als ich die Klausur zurückgab, berichtete ich dem Kurs von meiner Irritation beim Korrigieren. Ich sprach von einer Art „Wechselbad“, in das mich die Lektüre der Arbeiten versetzt hätte. Der

Leistungsabfall war für mich eindeutig nicht durch mangelndes Wissen begründet; im Gegenteil, die Schüler hätten, so betonte ich, sich den Stoff fast „zu gut“ angeeignet, was zum mechanischen Repetieren wohl zu sehr verführte. Dadurch seien Fragen und Aufgaben, die einen Problemaspekt beinhalteten, zu kurz gekommen. Ich kritisierte diesen Mangel an Reflexion ausdrücklich. Der Kurs seinerseits schien zunächst nur verärgert und die betreffenden Schüler setzten sich zur Wehr, indem sie meinen Unterrichtsstil zu kritisieren begannen. Dies sei hier kein Proseminar wie an der Universität. Man vermisse eine starke Hand, eine Arbeitsatmosphäre, in der klare Fakten erarbeitet würden. Durch das Fehlen einer „soliden Grundlage“ und „sicherer Wissensfundamente“ sei Unsicherheit entstanden. Fast alle Kollegiaten zeigten sich darin einig: ich wirkte zuwenig lehrerhaft, wäre zuwenig auf konkretes Wissen abgestellt gewesen. Diesmal konnte ich allerdings, angesichts des vorgetragenen Erwartungsschemas, den Kurs auf die auseinanderklaffenden Perspektiven hinweisen. Zugleich begann ich selbst aber zu ahnen, daß die scheinbar divergierenden Positionen durch ein Drittes sehr wohl zu vermitteln seien. Während ich am Kurs „ungenauere Kenntnisse“ mit keinem Wort kritisiert hatte, forderten die Schüler ausdrücklich mehr „Einpauken“. Das Bild, das die Schüler von mir entwarfen, war also das eines „normalen Lehrers“. Zu diesem könnten sie vielleicht auch mehr Vertrauen entwickeln. Ich sah darin ihren Wunsch, etwas strenger geführt zu werden und konnte erstmals diesen Wunsch auch akzeptieren.

Da wir Lehrer damit beschäftigt sind, den Bildungsprozeß von Individuen zu fördern, kann pädagogische Wahrnehmung nicht auf der Stufe bloßer „Gewißheiten“ stehen bleiben. Das Beispiel mag zeigen, daß eine Wahrnehmungsstörung bereits dann vorliegt, wenn das Niveau unreflektierter, dyadischer Illusionen von Realität nicht in Frage gestellt wird. Unabdingbar ist von hier aus die Forderung nach einer vom „szenischen Verstehen“ getragenen Wahrnehmungsmatrix. Es genügt nicht, projektiv zu agieren, sondern Widerstände und Wahrnehmungsschwellen müssen reflektierend durchgearbeitet werden, d.h. es muß möglich sein, auch mit den „Ungewißheiten“ zu spielen.

POHLEN/WITTMANN (1980) haben auf der Grundlage der psychoanalytischen Symboltheorie die Dichotomie von „offener und geschlossener“ Wahrnehmung zu klären versucht. Für eine pädagogische Praxeologie ist dabei ihre These von der „dualen“ Konstitution des inneren Organisators der Wahrnehmung von größter Bedeutung. Alle Erfahrung wird im Sinne von POHLEN/WITTMANN nicht nur symbolisch repräsentiert, sondern gründet letztlich – das ist die Logik des Internalisierungsvorganges – im Wechsel von Befriedigung und Versagung, der sich im Prozeß der Symbolbildung stets mit abbildet.

Diese These hat für das Verständnis von sozialer Wahrnehmung in Institutionen erhebliche Konsequenzen. Sowohl im Bereich arbeitsteiliger Produktion wie im Bereich institutioneller Interaktion gibt es keinen Freiraum, der jene „Ich-Regression“ ermöglichen würde, die ein wichtiger Heilfaktor für abgewehrte Impulse ist. Rollenerwartungen erzwingen stets und stetig den sog. „Ideal-Typus“. Die Individuen haben kaum eine Chance, ihre innerpsychischen Repräsentanzen im Umgang mit „Kollegen“ weiter zu entwickeln. Eine fast lückenlose Verleugnung von Angst-, Scham- und Schuldgefühlen stabilisiert einen Status quo von Wahrnehmungsformen, die dann weitgehend auf

Niveaus projektiver Identifikation aufsitzen. Mit anderen Worten: die Institution verhindert Formen aktiver, schöpferischer Wahrnehmung.

Ebenso bedeutsam scheint mir die Konsequenz aus der dualen Symboltheorie für das Verständnis von den sog. „konzeptabhängigen Wahrnehmungsweisen“ im sog. „pädagogischen Bezug“. Konzeptabhängige und phantasiegeleitete Wahrnehmung scheinen sich auf den ersten Blick auszuschließen. Eine allzu strikte Trennung hält jedoch genauerer Betrachtung nicht stand. Jedes Modell der Wahrnehmung hat zunächst den Status einer innerpsychischen Repräsentanz wie alle anderen Phantasien auch. Solange an dieser „subjektiven Theorie“ festgehalten wird, wendet das Subjekt den dieser Theorie inhärenten Wahrnehmungsmodus auf die Objekte projektiv an. Unter Beibehaltung der als Theorie erworbenen subjektiven Repräsentanzen kommt es auf diesem Wege nur zur analytischen „Zerstörung“ des Objektes; diese Zerstörung, d. h. Verdinglichung des wahrgenommenen Subjekts, erlaubt zwar eine Ergänzung des bereits bestehenden Bildes durch Hinzufügen neuer Attribute, nie jedoch kommt es zu einer neuen synthetischen Wahrnehmungsleistung. Ganz anders die Wahrnehmung im psychoanalytischen Dialog: Die durch Übertragung und Gegenübertragung ausgelösten subjektiven Phantasien müssen sich erst im Subjekt korrigieren, die innerpsychische Repräsentanz muß sich erst hier ausdifferenzieren und entfalten können, bevor sie zu einer neuen Erfahrung des Objektes befähigt. Völlig unvorstellbar – und deshalb im Sinne der pädagogischen Praxeologie auszuschließen – ist also Wahrnehmung als „angewandte Theorie“. Im entscheidenden Augenblick einer inneren Korrektur unserer Wahrnehmungsaktivität helfen Theorien nicht weiter. Sie ersetzen weder den Prozeß einer Ich-Regression, noch geben sie uns Material für den neuen Entwurf einer korrigierten Realitätsauffassung. Theorien sind lediglich Idealtypen, die sich abstrahieren lassen und die uns als Orientierung Verge- wisserung erlauben. Als Abstraktion sind sie nie von sich aus unterwegs zum Konkreten. Der gestirnte Himmel erspart die Mühe des nächtlichen Marsches durch unwegsames Gelände nicht – mitunter verschwindet er sogar als Orientierungshilfe hinter einer Wolkenwand.

##### 5. „Offene Wahrnehmung“ und Schule

Das mittlerweile schon ältere, dennoch nicht überholte Diktum des Psychoanalytikers FÜRSTENAU, die Schule „teile abwehrende (apotropäische) und austreibende (exorzistische) magische Züge mit ältesten Erziehungsritualen“ (FÜRSTENAU 1964, S. 78) trifft offenbar ein Kernproblem nicht nur der schulischen Bildungsinstitutionen, sondern Wahrnehmungsmodi in Institutionen ganz allgemein. M. MITSCHERLICH-NIELSEN (1986, S. 1104 ff.) dehnt in einem Beitrag über „Phantasie und Realität in psychoanalytischen Institutionen“ eben diesen Vorwurf des projektiven Agierens auch auf Ausbildungsinstitutionen der Psychoanalyse aus. Die Institutionalisierung der Psychoanalyse hätte diese letztlich aus einer „Überich-Sackgasse der Feindseligkeit, des Perfektionismus, der Humorlosigkeit, der gegenseitigen Identifikation zwecks Aufrechterhaltung bestehender Strukturen“ (ebd., S. 1106) nicht herausge-

führt. Die Idealisierung der Institution verhindert auch in jener Berufsgruppe, deren professionalisiertes Anliegen es ist, unbewußte Klischeebildung zu bearbeiten, „eine tiefergehende Auseinandersetzung mit den eigenen inneren Objekten ...“ (ebd., S. 1107). Allerdings benennt MITSCHERLICH-NIELSEN auch einen Weg, der aus dieser Sackgasse wieder herausführen könnte: „Die Idealisierung der Psychoanalyse und ihrer Ausbildung hat mich allerdings nicht von einengenden Überich-Forderungen und von Herrschafts- und Unterwerfungsgeboten befreit, im Gegenteil, es ist mir erst im Laufe vieler Jahre, mit Hilfe mühevollen und schmerzlichen Abschiednehmens bewußt geworden, wie sehr ich dadurch in meinem Denken und meiner Wahrnehmung der Innen- und Außenwelt eingeschränkt worden bin“ (ebd.). Es ist der Weg der „Trauerarbeit“ gegen ritualisiertes Ausleben aggressiver Impulse; die Wiedergewinnung eines schöpferischen, libidinösen Resonanzraumes gegen den „Machtkomplex“ und gegen „Wiederholungszwänge“. Dies wäre die dialektische Kur, die man nicht nur den therapeutischen, sondern auch den pädagogischen, ja allen Institutionen verschreiben müßte. Das Bild der „Trauerarbeit“ steht dabei für jenen Lernprozeß, bei dem sich, auf der Grundlage des alten Gleichen, Neues bilden kann. Das Verhängnis der Schule scheint es zu sein, daß sie ihre Mitglieder in eine Sphäre narzißtischer Identifikation hineinlockt (MATUSSEK 1979), in Wiederholungszwängen (WELLENDOFF 1973) festhält oder ihre Kreativität im „Machtkomplex“ (FÜRSTENAU 1964, S. 75) aufzehrt. Psychoanalyse und Pädagogik teilen hier – sicher auf unterschiedlichem Niveau – eine heimliche Tendenz zum Positivismus und zur Verdinglichung: Der ursprünglich dialektische und praxeologische Ansatz (LORENZER 1986, S. 1 ff.) einer Begegnung zweier Subjekte und die Chance zur Überwindung der zwischen ihnen waltenden Sprachzerstörung wird durch Assimilation an vorgegebene und fraglos hingenommene Herrschaftsstrukturen usurpiert. Die über die Warenabstraktion erzwungene „Labeling-Perspektive“ und eine ihr entsprechende „präventive Praxis“ setzen sich auch im Schulbereich offenbar immer wieder mit innerer Notwendigkeit durch. Die hier nötige Reinigung des Blicks, jene „dialektische Kur“, hatte BRECHT schon vor Jahren wohl gemeint, wenn er sagte: „Man hat seine eigene Wäsche, man wäscht sie mitunter. Man hat nicht seine eigenen Wörter, und man wäscht sie nie.“

### Literatur

- APEL, K. O.: Transformation der Philosophie Bd. II. Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft. Frankfurt 1976.
- BRUSTEN, M./HERRIGER, N.: Lehrerurteile und soziale Kontrolle im „Schulbericht“. In: Zeitschrift für Pädagogik 24 (1978), S. 497–514.
- DAHMER, H.: SIEGFRIED BERNFELDS FREUD-Studien. In: Psyche (1986), H. 12, S. 1109–1129.
- DANN, H.-D.: Subjektive Theorien. Irrweg oder Forschungsprogramm? Zwischenbilanz eines kognitiven Konstrukts. In: MONTADA, L./REUSSER, K./STEINER, G. (Hrsg.): Kognition und Handeln. Stuttgart 1983. S. 77–92.
- FREUD, S.: Konstruktionen in der Analyse. In: Studienausgabe. Ergänzungsband. Schriften zur Behandlungstechnik. Frankfurt/M. 1975, S. 393–406.

- FÜRSTENAU, P.: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: *Das Argument* (1964), H. 2, S. 65–67.
- GRASSI, E.: Macht des Bildes. Ohnmacht der rationalen Sprache. München 1979.
- GRAUMANN, C. F.: Nicht-sinnliche Bedingungen des Wahrnehmens. In: *Handbuch der Psychologie*. Hrsg. von W. METZGER. Bd. 1.1.1. Göttingen 1966, S. 1031–1096.
- GRAUMANN, C. F./METRAUX, A.: Die phänomenologische Orientierung in der Psychologie. In: SCHNEEWIND, K. A. (Hrsg.): *Wissenschaftstheoretische Grundlagen in der Psychologie*. München 1977.
- GROEBEN, N.: Die Handlungsperspektive als Theorierahmen für Forschung im pädagogischen Feld. In: HOFER, M. (Hrsg.): *Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern*. München/Wien 1981. S. 17–48.
- HABERMAS, J.: *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt 1968.
- HEIDER, F.: *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York 1958.
- HOFER, M. (Hrsg.): *Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern*. München 1981.
- HURVICH, M.: Zum Begriff der Realitätsprüfung. In: *Psyche* (1972), H. 11, S. 853–80.
- JAHNKE, J.: *Interpersonale Wahrnehmung*. Stuttgart 1975.
- JAHNKE, J.: *Sozialpsychologie der Schule*. Stuttgart 1982.
- KANT, I.: *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*. In: KANT, I.: *Werke in 12 Bänden*. Bd. XII. Frankfurt/M. 1964.
- KOHUT, H.: *Narzissmus*. Frankfurt/M. 1976.
- LAING, R. D. u. a.: *Interpersonelle Wahrnehmung*. Frankfurt 1971.
- LILLI, W.: Die Hypothesentheorie der sozialen Wahrnehmung. Einführung. In: FREY, D. (Hrsg.): *Kognitive Theorien der Sozialpsychologie*. Bern 1978, S. 17–46.
- LOCH, W./JAPPE, G.: Die Konstruktion der Wirklichkeit und die Phantasien. Anmerkungen zu FREUDS Krankengeschichte des „kleinen Hans“. In: *Psyche* (1974), S. 1–31.
- LOEWALD, H. W.: Das Ich und die Realität. In: *Psyche* (1982), H. 9, S. 769–787.
- LORENZER, A.: *Sprachzerstörung und Rekonstruktion*. Frankfurt/M. 1970.
- LORENZER, A.: „... gab mir ein Gott zu sagen, was ich leide“ – Emanzipation und Methode. In: *Psyche* (1986), H. 12, S. 1051–1062.
- MATUSSEK, P.: *Kreativität als Chance*. München 1979.
- MERTENS, W.: *Psychoanalyse*. Stuttgart 1981.
- MITSCHERLICH-NIELSEN, M.: Phantasie und Realität in psychoanalytischen Institutionen. In: *Psyche* (1986), H. 12, S. 1105–1108.
- NIEMEYER, CH.: Der Praktiker als Forscher – Psychoanalyse als Erkenntnistheorie und als Metatheorie psychologischen und pädagogischen Erkennens und Handelns? In: *Psyche* (1987), H. 3, S. 193–237.
- PEUCKERT, R.: Der Prozeß der Typisierung devianter Schüler. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (1985), H. 2, S. 221–237.
- POHLEN, M./WITTMANN, L.: „Die Unterwelt bewegen“. Versuch über Wahrnehmung und Phantasie in der Psychoanalyse. Frankfurt 1980.
- SCHÜTZ, A.: *Gesammelte Aufsätze I. Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag 1971.
- WELLENDORF, F.: *Schulische Sozialisation und Identität*. Weinheim 1973.
- WINNICOTT, D. W.: *Übergangsobjekte und Übergangsphänomene* (1951). In: WINNICOTT, D. W.: *Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse*. Frankfurt/M. 1983, S. 300–319.
- WITTGENSTEIN, L.: *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt/M. 1967.

*Abstract*

*Pedagogical Perception and Verbal Behavior*

For years empirical research has drawn attention to the prejudicial and reified character of pedagogical perception. This would mean that prejudice is regarded as a normal feature of pedagogics, whereas freedom from prejudice can only be achieved by effort. The author interprets these results from a praxeological point of view. On the basis of case demonstrations and with reference to the psychoanalytical concept of realism he tries to show a way to release pedagogical perception from the stage of illusionary fixations and magical anticipations.

*Anschrift des Autors:*

Dr. Heiner Hirblinger, Seminarlehrer für Pädagogik und Allgemeine Didaktik,  
Winklweg 6, 8026 Ebenhausen.